

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

**Использование методов активного социально-психологического
обучения для оптимизации эмоциональной сферы детей подросткового
возраста с нарушением слуха**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Специальная психология»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
к.п.н., профессор О.В. Алмазова

дата

подпись

Исполнитель:
Пархоменко Алена Игоревна
обучающийся СПЕЦ -1501 группы

подпись

Научный руководитель:
Хлыстова Елена Викторовна,
к. пс. н., доцент кафедры
специальной педагогики и
специальной психологии

подпись

Екатеринбург 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ АКТИВНОГО СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ОПТИМИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА.....	7
1.1. Методы активного социально-психологического обучения в работе специального психолога.....	7
1.2. Характеристика особенностей эмоциональной сферы при нарушении слуха.....	14
1.3. Особенности эмоциональных проявлений у детей подросткового возраста с нарушением слуха.....	20
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА.....	24
2.1 Обоснование выбора диагностического инструментария изучения эмоциональной сферы детей подросткового возраста с нарушением слуха.....	24
2.2. Анализ проведения констатирующего этапа эксперимента.....	27
2.3. Результаты экспериментального изучения эмоциональной сферы детей подросткового возраста с нарушением слуха.....	29
ГЛАВА 3. ОПТИМИЗАЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ.....	42
3.1. Программа активного социально-психологического обучения для оптимизации эмоциональной сферы детей подросткового возраста с нарушением слуха.....	42
3.2. Реализация коррекционной программы.....	48

3.3. Сравнительная характеристика результатов констатирующего эксперимента и контрольного эксперимента изучения эмоциональной сферы детей подросткового возраста с нарушением слуха.....	50
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	59
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	62
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	

ВВЕДЕНИЕ

Эмоции – особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами, отражающихся в форме непосредственного переживания (радость, горе, страх и т. д.), имеющие значимость в жизнедеятельности человека. Эмоции порой очень ярко окрашивают все психические проявления (ощущения, воображение, мысли и т. д.) представляют собой один из наиболее явно обнаруживающихся феноменов внутренней жизни человека (Г. Ланге, П. В. Симонов, Л. Фестин Геру и др.) [4, 27, 37].

Проблеме изучения эмоциональной сферы человека на разных возрастных этапах развития уделяется большое внимание. Однако данные вопросы по отношению к аномальному развитию изучены недостаточно. В возрастной психологии рассматриваемой в данном исследовании проблемой занимались Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. В. Леонтьев, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн. Можно предположить, что при различных вариантах дизонтогенеза особенности развития эмоциональной сферы имеют общие с условно-нормативными детьми закономерности. Однако различные патологии накладывают свой отпечаток, придавая своеобразие психике, в том числе и эмоциональным проявлениям [16, 37].

Нарушение слуха можно рассматривать как особый вариант развития, который проявляется в выпадении высшего компонента (речи) и деформации всех психических проявлений.

В трудах Б. Д. Корсунской, Н. Г. Морозовой, В. Петшака отмечается отставание и вариативность в развитии речи у детей с нарушением слуха, что в дальнейшем проявляется в процессе формирования интеллектуальной, сенсорной и аффективно-волевой сферы. Депривация, недостаток эмоционального воздействия взрослого на ребёнка через устную речь,

приводит к формированию стойких нарушений коммуникации, сочетающиеся с незрелостью отдельных психических функций, эмоциональной неустойчивостью [9, 25, 39].

Цель исследования – изучение использования методов активного социально-психологического обучения для оптимизации эмоциональной сферы детей подросткового возраста с нарушением слуха.

Объект исследования – эмоциональная сфера детей подросткового возраста с нарушением слуха.

Предмет исследования – методы активного социально-психологического обучения как средство оптимизации эмоциональной сферы детей подросткового возраста с нарушением слуха.

Для достижения поставленной цели сформулированы следующие **задачи**:

1. Проанализировать научную литературы по проблеме исследования.
2. В процессе теоретического анализа изучить содержание, структуру и основные компоненты эмоциональной сферы у детей подросткового возраста с нарушением слуха.
3. Рассмотреть особенности методов активного социально-психологического обучения в работе специального психолога.
4. Подобрать методы и методики исследования эмоциональной сферы применительно к детям подросткового возраста с нарушением слуха.
5. Изучить экспериментальным путем эмоциональную сферу детей подросткового возраста с нарушением слуха.
6. Составить и апробировать коррекционную программу оптимизации эмоциональной сферы детей подросткового возраста с нарушением слуха.
7. Проанализировать эффективность коррекционной программы оптимизации эмоциональной сферы детей подросткового возраста с нарушением слуха.

Методологическая основа:

- положения Л. С. Выготского о структуре дефекта и единстве когнитивного и эффективного;
- теория деятельности С. Л. Рубенштейна, где психика формируется в процессе деятельности;
- работы Т. А. Власовой о влиянии нарушения слуха на психологическое развитие детей.

Структура работы: работа состоит введения, основной части (состоящий из трех глав), заключения, список источников и литературы (в количестве 52 штук) и приложения.

Методы исследования: теоретический анализ, развернутый эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Методики экспериментального исследования: тест Люшера; опросник склонности к агрессии Басса-Перри ВРАQ-24; опросник «САН»; многофакторное исследование личности по методике Кеттелла.

Методы математической статистики: корреляция по Пирсону; t-критерий Стьюдента.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ АКТИВНОГО СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ОПТИМИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

1.1. Методы активного социально-психологического обучения специального психолога

Методы активного социально-психологического обучения все больше и больше внедряются во многие области человеческой деятельности, где главный акцент делается на умение коммуницировать. Главной задачей данного метода является приобретение знаний через практическую и мыслительную деятельность. Важно отметить, что человеку преподносятся не готовые знания, то есть надо самому «добыть» знания и умения.

Рассмотрим поподробнее понятия «методы активного социально-психологического обучения». Оно непосредственно связано с понятием «активность». Активность – собственная динамика живых существ как источник преобразования или поддержания ими жизненно значимых связей с окружающим миром [31].

А. А. Вербицкий дает следующее определение активному обучению – это переход от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных, программированных форм и методов организации дидактического процесса к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим рождение познавательных мотивов и интересов, условий для творчества в обучении [14, 15].

Психолог Ю. Н. Емельянова иначе растолковывает данное понятие – это организационные методы педагогического общения, которые

обеспечивают высокую познавательную активность обучаемых в овладении практическими социально-психологическими знаниями и коммуникативными умениями» [50].

В работах А. К. Быкова можно встретить следующие определение методов активного обучения

– это метод обучения, направленный на развитие у обучаемых самостоятельного творческого мышления и способности квалифицированно решать нестандартные профессиональные задачи;

– это метод целенаправленно реализующий социально-психологические закономерности активной учебной деятельности обучаемого в учебной или иной целевой группе [12].

Огромный вклад в возникновение и последующем развитии активного метода обучения (также известный, как метод активного социально-психологического обучения) сыграли работы М. М. Бирштейн, А. А. Вербицкого, В. Ф. Комарова, В. И. Рыбальского, А. М. Смолкина, И. М. Сыроежина, Т. П. Тимофеевского, Б. Н. Христенко и т. д. [29].

Существует огромное множество, но как правило, во всей литературе выделяют 3 основных типов методов активного социально-психологического обучения [12]:

- групповая дискуссия (то есть для решения какой-либо «задачи» организуется группа людей. Данная форма взаимодействия позволяет участникам воздействовать в процессе коммуникации друг на друга, на чужое мнение, позицию и установку участников группы);
- игровой метод (то есть моделируется какая-либо система отношений людей в группе);
- социально-психологический тренинг.

Стоит понимать, что деление «условно», так как ни один из типов не может функционировать отдельно, все они «взаимно проникают друг в друга, например в игровом моделировании деятельности часто используется метод

анализа конкретных ситуаций или различные тренинговые методы. Трудно определить границы разделения этих методов»

Самой распространенной формой метода активного социально-психологического обучения является – это тренинг (обучение, в ходе которого участники осваивают социально-психологические знания, с последующим развитием способности познать себя и других людей, повысить представление о собственной значимости, сформировать положительную Я-концепцию).

На данный момент мировое сообщество пользуется понятием предложенным в 1991 году Комиссией по трудовым ресурсам Великобритании, также известный как Manpower Services Commission (MSC): «Тренинг – это запланированный заранее процесс, цель которого изменить отношение, знания или поведение участников с помощью обучающего опыта, и направленный на развитие навыков выполнения определённой деятельности или нескольких видов деятельности. Цель тренинга в рабочей ситуации состоит в том, чтобы развивать способности личности и удовлетворять текущие и будущие потребности организации» [46].

Для более плодотворного процесса обучения, стоит соблюдать следующие принципы работы в группе:

1. «Здесь и сейчас».
2. Активность.
3. Персонализации высказываний.
4. Равное общение.
5. Конфиденциальность.
6. Добросовестность.
7. Искренность и открытость.

В процессе работы с группой реализуется психологическое воздействие как психолога на участников, так и участников друг на друга.

Психологическое воздействие – это влияние на личность или группу людей с целью изменения их психологического состояния, а также

изменения поведения, личностно-смысловых образований другим человеком или группой людей [24].

Понимание механизмов влияния данного процесса на личность позволяет эффективно организовывать коррекционную, развивающую работу в группе.

К основным социально-психологическим механизмам психологического воздействия относят [34]:

1. Заражение – это процесс передача эмоционального состояния от одного человека к другому на психофизическом уровне взаимодействия – помимо собственно смыслового воздействия либо дополнительно к нему (В. П. Шейнов). Оно проявляется как эмпатия общего психологического состояния, причем при отдаче происходит многократное усиление эмоций общающихся людей.

Данный механизм активно применяется в тренингах, так как помогает более высокому слияние отдельной личности с группой и перестройкой поведения в соответствии с групповыми нормами.

Помимо этого психологическое заражение, направленное на группу, связано с получением, как правило, двух целей:

- повысить уровень групповой сплоченности;
- сформировать одинаковое мнение в группе в условиях выбора.

2. Внушение – повлиять на психику человека, предполагает не критичное восприятие им особенностей информации, форм поведений и эмоций. Внушение также называется неаргументированным воздействием на личность.

Внушение предполагает возникновение определенного психологического состояния, которое не нуждается в логике и доказательствах, в этом и состоит превосходство эмоционально-волевого воздействия.

3. Подражание – это осознанное или неосознанное повторение образцу, действию, манере поведения.

В результате подражания формируются групповые нормы и ценности, оно выступает источником прогресса.

4. Убеждение – это метод воздействия на формирование человека через обращение к его собственному критическому суждению. Целью убеждения является либо изменение, либо формирование, либо усиление, установок, оценок, взглядов, мнений у адресата воздействия с тем, чтобы последний принял точку зрения убеждающего и следовал бы ей.

Преимуществами групповой работы, которые реализуются в любых тренинговых группах, являются (по К. Рудестаму) [24]:

- группа отражает общество в миниатюре;
- опыт группы противодействует отчуждению, то есть помогает решению межличностных проблем;
- человек в группе обучается новым умениям, экспериментирует с различными стилями отношений среди равных партнеров;
- возможность получить обратную связь и поддержку от людей с похожими проблемами;
- группа помогает быстрее пройти процессам самораскрытия, самоисследования и самопознания;
- в группе участники могут идентифицировать себя с другими;
- взаимодействие в группе формирует напряжение, которое помогает выяснить психологические проблемы каждого.

Также огромное значение для проведения тренинга играет личность психолога (тренера, ведущего). Опираясь на работы И. В. Вачкова и Р. Кочюнаса, мы выделили следующие требования к личности психолога:

I. Тренер должен знать:

1. Свою личность, её сильные и слабые стороны, свои ценности.
2. Основные задачи тренера на различных этапах развития группы.
3. Основные теории групповой психотерапии (используемые в них понятия и различия).
4. Основы психопатологии, психологию развития личности и групп.

5. Основные принципы динамик групповых процессов, психотерапевтические факторы группы, механизмы их воздействия и контроль над ними.

6. Требования профессиональной этики.

7. Тренер должен объективно оценивать преимущества и недостатки групповых работ и уметь применять групповую психотерапию только в тех случаях, когда в ней больше всего нуждается.

II. Тренер должен уметь:

1. Донести материал простым и понятным языком всем участникам группы, что такое групповая работа, цели и методы работы.

2. Выбрать сотренера и эффективно с ним работать.

3. Быть примером продуктивного участия в работе группы.

4. Правильно подбирать техники групповой работы.

5. Находить психотерапевтические решения в критических ситуациях жизни группы.

6. Использовать возможности психотерапевтических факторов группы, стимулирующих изменения в группе и в жизни участников, их потенциальные возможности.

7. Понимать смысл невербального поведения и точно интерпретировать смысл данных значений;

8. Объективно оценить достигнутые результаты группы.

9. Объективно оценить пригодность участников для работы в психотерапевтической группе и отобрать в неё тех, кто поможет достигать положительной динамики.

10. Завершить встречу.

III. Тренер должен обладать следующими личностными чертами:

1. Высокий уровень интеллекта.

2. Концентрироваться на участниках тренинга, их желаниях и способность им помочь.

3. Принятие чужих взглядов и суждений, отличающиеся от собственных.

4. Уверенность в себе, адекватная самооценка, позитивное самоотношение, а также осознание собственных недостатков.

5. Уравновешенность, терпимость к фрустрации и неопределенности, высокий уровень саморегуляции.

6. Эмпатичность, восприимчивость, способность создавать атмосферу эмоционального комфорта.

7. Богатое воображение, интуиция.

8. Аутентичность поведения.

9. Оптимизм и энтузиазм.

Следовательно, психолог, который будет заниматься методов активного социально-психологического обучения должен владеть соответствующее образование, иметь опыт решения своих проблем в группе (при помощи этого оценивается профессионализм), также уметь мыслить не стандартно, должен принимать чужие точки зрения на какую-либо ситуацию.

Итак, обобщая вышесказанное, важно подчеркнуть, что методы активного обучения являются практико-ориентированными технологиями, позволяющими сформировать не только систему знаний, но и умений и навыков. К группе этих методов относят дискуссию, ролевая имитационная игра, тренинг. Данные методы широко распространены сейчас во всем мире, их активно применяют для решения множества проблем. Поскольку предстоит огромная работа с людьми, имеющими нарушение слуха, которые не могут в полной мере воспринимать, проецировать эмоции, то групповая форма, которая предполагает коммуникацию в группе, подойдет им больше всего.

1.2. Характеристика особенностей эмоциональной сферы при нарушении слуха

Значимость слуха в развитии ребенка очевидна. Известно, что даже минимальное понижение слуха, проявившиеся у ребенка в раннем возрасте, может помешать нормальному развитию его речи, осложнить обучение в школе, сильно снизить успеваемость, а также отрицательно отразиться на его судьбе (И. Ю. Кулагина [28] и др.). Без слуха невозможно восприятие речи. Ограниченный доступ звуковых раздражений, поступающих из окружающей среды, мешает нормальному развитию его отражательной деятельности. Поэтому, социальная ситуация, в которой оказывается ребенок с нарушением слуха, имеет важное значение в формировании у него особенностей в развитии эмоций, установлении определенных черт личности. Личность ребенка создается в ходе овладения социального опыта, в процессе общения с взрослыми и сверстниками (Т. Г. Богданова [9] и др.).

На формирование эмоциональной сферы детей с нарушением слуха влияют определенные неблагоприятные и благоприятные факторы. К первым относятся, нарушение словесного общения из-за частично изолирует глухого от окружающих его говорящих людей. Это создает барьер в овладение социального опыта. Детям с нарушением слуха не доступно восприятие выразительной стороны устной речи и музыки. А к факторам, благоприятно влияющих на эмоциональное развитие детей с нарушением слуха, можно отнести их внимание к выразительной стороне эмоций, способность к освоению разными видами деятельности, использование мимики, выразительных движений и жестов в процессе общения [10, 11].

В сурдопсихологии выработан ряд классификаций детей с нарушениями слуха, в основу которых положены различные факторы. Всех детей, с нарушением слуха условно можно разделить на 3 группы [9]:

Глухие (ранооглохшие) дети, родившиеся с нарушенным слухом или рано потерявшие слух до начала речевого развития или на ранних его этапах. К этой группе относят детей с такой степенью потерей слуха, которая делает невозможным естественно воспринимать речи и самостоятельно овладеть ею. Они учатся зрительно (чтение с губ) и слухозрительно (при помощи звукоусиливающей аппаратуры) воспринимать словесную речь только в условиях специального обучения.

Позднооглохшие дети, «глухие, сохранившие речь» – те, кто потерял слух в том возрасте, когда речь уже была сформирована. У них возможна разная степень нарушения слуха и разный уровень сохранности речи, поскольку при возникновении нарушения слуха без специальной педагогической поддержки речь начинает распадаться. Эти дети владеют навыками словесного общения. Важным для них являются освоение навыков зрительного или слухозрительного восприятия словесной речи. Развитие мышления в большой степени сходно с его развитием у слышащих детей, чем у ранооглохших. Это сходство выражено сильнее, когда лучше сохранены речевые запасы и связанные с этим возможности отражения действительности при помощи словесных обобщений.

Дети с частичной потерей слуха – слабослышащие (тугоухие). В зависимости от степени сохранности слуха некоторые из них могут в какой-то мере самостоятельно овладеть речью, но такая речь обычно имеет ряд существенных особенностей, которые нуждаются в коррекции, в процессе обучения. Значимость зрительного восприятия речи возрастает в зависимости от тяжести нарушения слуха.

В сурдопсихологии, в нашей стране, широко применяется классификацией Л. В. Неймана (1961). В ней принимается в расчет степень поражения слуховой функции и возможности восприятия речи на слух.

В качестве основного показателя, определяющего степень тугоухости, Л. В. Нейман принимает степень понижения слуха в области речевого

диапазона частот по данным субъективной тональной пороговой аудиометрии.

В зависимости от средней потери слуха в указанном диапазоне выделяются три степени тугоухости [42]:

- 1-я степень – снижение слуха не превышает 50 дБ;
- 2-я степень – средняя потеря слуха от 50 до 70 дБ;
- 3-я степень – потеря слуха превышает 70 дБ.

Затруднения в овладении речью могут проявляться у ребенка уже при снижении слуха на 15 – 20 дБ. Это состояние Л. В. Нейман считает границей между «нормальным» слухом и тугоухостью. Условная граница между глухотой и тугоухостью, по классификации Л. В. Неймана, находится на уровне 85 дБ.

При 1-й степени тугоухости, когда средняя потеря слуха не превышает 50 дБ, для ребенка остается доступным речевое общение: он может понимать речь на расстоянии более 1-2 м., шепот около уха. При 2-й степени тугоухости, т. е. снижении слуха от 50 до 70 дБ, речевое общение осложнено, поскольку разговорная речь воспринимается на расстоянии до 1 м., шепот не воспринимается. При 3-й степени тугоухости, т. е. потере слуха свыше 70 дБ, общение нарушается, так как разговорная речь, как правило, становится неразборчива.

Возможности, которыми обладают глухие дети для различения звуков окружающего мира, зависят в основном от диапазона воспринимаемых частот.

В зависимости от диапазона воспринимаемых частот выделены четыре группы глухих [43]:

- 1-я группа – дети, воспринимающие звуки до 250 Гц;
- 2-я группа – дети, воспринимающие звуки до 500 Гц;
- 3-я группа – дети, воспринимающие звуки до 1000 Гц;
- 4-я группа – дети, которым доступно восприятие звуков в широком диапазоне частот, т. е. до 2000 Гц и выше.

Между группой глухоты и возможностями восприятия звуков имеется определенная зависимость. Дети с минимальными остатками слуха (1-я и 2-я группы глухоты) могут воспринимать лишь громкие звуки, в основном у уха или на очень небольшом расстоянии, – голос повышенной и разговорной громкости, удары в барабан и др., а также дифференцировать на слух знакомые слова, резко противопоставленные по временным и ритмическим характеристикам в условиях ограниченного выбора после неоднократного предъявления образца звучания. Глухие дети, воспринимающие более широкий диапазон частот (3-я и 4-я группы), могут реагировать - у уха или на небольшом расстоянии (до 15-20 см) – на звучания, разнообразные по своей частотной характеристике (голос разговорной громкости, некоторые музыкальные игрушки и инструменты и др.), а также дифференцировать на слух знакомые слова, более близкие по звучанию, при условии ограниченного выбора после неоднократного предоставления образца звучания; глухие дети со значительными остатками слуха могут чувствовать у уха очертание незнакомых по звучанию слов.

В настоящее время при оценке состояния слуха детей широко используется Международная классификация нарушений слуха.

В соответствии с Международной классификацией средняя потеря слуха определяется в области частот 500,1000 и 2000 Гц [9].

- 1-я степень тугоухости – снижение слуха составляет 25-40 дБ;
- 2-я степень – 40-55 дБ;
- 3-я степень – 55-70 дБ;
- 4-я степень – 70-90 дБ.

Снижение слуха более 90 дБ определяется как глухота.

В основе психического развития аномальных детей, в том числе с нарушенным слухом, лежат те же закономерности, что и в норме (Л. С. Выготский). Однако имеются некоторые особенности, которые обусловлены и первичным дефектом, и вторичными нарушениями [16].

Дети с нарушениями слуха отличаются различной степенью выраженности и вариативностью эмоциональной сферы. Наиболее существенными из них являются: ограниченность или отсутствие информации об эмоциях; трудности в использовании эмоционально-экспрессивных средств языка; сложность в вербализации различных эмоциональных состояний, в установлении причинно-следственных связей возникновения эмоций у человека [41].

В разные периоды онтогенеза у ребенка наблюдаются различные особенности, например, в дошкольном возрасте начинает закладываться такой вид эмоциональных состояний, как чувства. Н. Г. Морозова исследовала развитие данного феномена у дошкольников. Нравственная сторона поведения выражается, прежде всего, в желании посочувствовать, поделиться с другими тем, что им дорого, сделать что-либо для других, помочь им. Эта сторона поведения выделяется при наблюдении взаимоотношений между дошкольниками разных возрастных групп [36].

У маленьких детей с нарушением слуха в силу ограниченного словесного и игрового общения, а также невозможности воспринимать и осознавать смысл рассказов, сказок, трудно понимать желания, намерения, переживания окружающих. Но тяга друг к другу выражается в попытках приблизиться, обнять понравившегося человека, погладить его по голове. Эти попытки чаще всего заканчиваются отсутствием ответного чувства и воспринимаются как преграда, которая ограничивает движение. Чаще всего дети отмахиваются от своих сверстников, не понимая их поведение как проявление симпатии [43].

В младшей группе в начале года видна эгоистическая направленность детей, сформировавшаяся в результате воспитания дома. Очевидно, что желание иметь лучшую или новую игрушку, нежелание дать повзаимодействовать со своей игрушкой другому ребенку. К среднему и старшему дошкольному возрасту видны положительные тенденции в развитии дружеских и нравственных чувств.

Значимую роль в формировании эмоций и чувств, в становлении межличностных отношений имеет осознание внешних выражений эмоций у других людей. В. Петшак исследовал особенности восприятия эмоций дошкольников и школьников с нарушением слуха. В ходе эксперимента было обнаружено, что мало кто правильно опознал эмоции при схематических и реалистических вариантах изображений [49].

В течение школьного возраста выявляются существенные метаморфозы в эмоциональной сфере детей с нарушениями слуха – они овладевают многими понятиями, имеющим отношения к эмоциям и высшим социальным чувствам, лучше дифференцируют эмоции по их внешнему выражению и словесному описанию, верно определяют причины, их вызывающие. Это происходит в результате развития познавательной сферы, то есть мышления, памяти, речи, а также благодаря обогащению их жизненного опыта [9, 25].

По отношению к людям с нарушением слуха бытует много разных мнений по поводу особенностей проявлений эмоций. Одни авторы выделяют только отрицательные качества, такие как обострённое самолюбие, самонадеянности, гордости, излишнее беспокойство, недоверие к окружающим и враждебность к слышащим (Э. Блейлер, В. А. Гиляровский).

Другие, такие как В. М. Рахманов, высказываются, что сложившийся отрицательный стереотип надо искоренить, по отношению к людям с нарушениями слуха. Поскольку такие люди чувствительны, ранимы, их внутренний мир на данный момент очень сложный по отношению к ощущениям, восприятию, конфликтам, эмоциям и психологическим переживаниям [17].

Ю. А. Маслова выделял, что для людей с нарушением слуха характерны следующие личностные особенности: внешний локус контроля, низкая значимости активной жизненной позиции и высокая значимости умственных способностей, а также межличностных, в первую очередь – семейных отношений. Важно понимать, что значимость семьи существенно возрастает при формировании личности ребёнка с отклонениями в

психическом развитии, в том числе и детей с нарушениями слуха. От взаимоотношений с родителями зависит, насколько адекватным будет взаимодействие ребёнка с окружающей средой. От того, как родители относятся к особенностям ребенка, акцентируют именно на нём своё внимание или больше обращаются к достоинствам ребёнка, стараясь их развивать в процессе воспитания, зависит самопринятие и самовосприятие ребёнка, а в дальнейшем – и развитие его идентичности. Чрезмерное внимание, опека, забота, наличие жалости, лишение малейшей самостоятельности могут привести к формированию иждивенческих тенденций у ребёнка. И, наоборот, как подчеркивают А. В. Сюзева и Ю. Р. Сафонова, игнорирование, пренебрежение по отношению к его потребностям создает такие негативные личностные жертвы, как импульсивности и агрессивности [9, 30, 39].

Таким образом, нарушения слуха характеризуется вариативностью, однако, практически при любом варианте, снижения слухового восприятия, наблюдаются проблемы с развитием речи, что придает, своеобразие психике не слышащего и слабо слышащего в целом. Это разнообразие проявляется и в эмоциональной сфере, что требует особого внимания. Немногочисленные исследования раскрывают такие особенности эмоциональной сферы у лиц данной категории, как: подавленная невербализованная агрессия, тревожность при ограничении слуха в сравнении с глухотой, затруднения в понимании социальных эмоций, вербальная фрустрированность.

1.3. Особенности эмоциональных проявлений у детей подросткового возраста с нарушением слуха

Подростковый период – это момент метаморфоза из детства к взрослости. Как правило, в литературе его соотносят с хронологическим

возвратом с 10-11 до 14-15 лет. В среднем звене у школьника формируется способность к рефлексии, направленного на самого себя. Производя анализ, между взрослыми и младшими детьми, подросток приходит к мнению, что он уже не «маленький», а скорее всего взрослый, следовательно, начинает олицетворять себя с взрослым и хочет, чтобы окружающие люди признали в нем взрослую, сформировавшуюся личность [30].

Стоит отметить основную психологическую потребности в данном возрасте – это общение со сверстниками, признание от взрослых, признание своих прав, стремление к независимости и самостоятельности.

Психика подростка также не стоит на месте, она изменяется – происходит некий диссонанс между чертами, которые присущи еще ребенку, но и в то же время, уже проявляются черты взрослого.

В подростковом варианте часто сохраняется склонность к поведенческим реакциям, которые характерны еще ребенку, а точнее реакции [41, 47]:

1. Протест, то есть противопоставление своего поведения требуемого.
2. Отказ, то есть отказ от обычных форм поведения.
3. Имитация, то есть подражание своему окружению.
4. Гиперкомпенсации, то есть это желание компенсировать свою несостоятельность в какой-либо области и желание добиться там успеха.
5. Компенсация, то есть стремление восполнить свою несамостоятельность в какой-либо области.

Собственно подростковые психологические реакции возникают при взаимодействии с окружающей средой и нередко формируются характерное поведение в этот период:

1. Эмансипация, то есть стремление к самостоятельности, уход от опеки.
2. Группирование, стремление к образованию спонтанных групп.
3. Увлечения (хобби-реакция).

4. «Отрицательная имитация», то есть проявляется в поведении, контрастном по отношению к неблагоприятному поведению членов семьи, и отражает становление реакции эмансипации, борьбу за независимость.

5. Реакции, обусловленные формирующимся сексуальным влечением.

Данные реакции, могут быть выражены как в «условной норме», так и в патологии (тут мы говорим не только о школьной и социальной дезадаптации, также сюда относят ситуации приводящие к лечебной коррекции).

Если говорить об главных направлениях в развитии эмоциональной сферы у ребенка с нарушенным слухом ведь, что и у «нормально» слышащего: и тот и иной рождаются с особенным механизмом оценки значимости внешних действий, явлений и ситуаций с точки зрения их дела к жизнедеятельности – с эмоциональным тоном чувств.

Также стоит учесть, что на формирование эмоциональной сферы детей с нарушением слуха воздействует конкретные негативные факторы:

- повреждение словесного общения;
- не доступность, в полной мере, восприятие выразительной стороны устной речи и музыки;
- позднее либо совсем не приобщение к художественной литературе, что приводит к обеднению понимания эмоциональных переживаний;
- отставание в развитии речи.

Также можно выделить факторы, которые благоприятно будут влиять на ребенка с нарушением слуха:

- акцентирование к выразительной стороне эмоций;
- внедрение мимики, выразительных движений и жестов в процессе общения;
- способность к овладению различными видами деятельности.

Ввиду того, что подростковый возраст знаменуется многими изменениями в теле человека, такие как активная выработка половых гормонов (следовательно, и серьезные метаморфозы в лимбической системе), соматотропина (также известный, как гормон роста) и т. д. Все факторы «давят» на ребенка, что ведет к дополнительным причинам для эмоциональной нестабильности. По этой причине мы не можем говорить о том, что данный период будет благоприятен для подростка, но у ребенка с нарушением слуха, его особенности могут с одной стороны сгладить самые критические моменты пубертатна, а с другой стороны может все только усугубиться.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

2.1. Обоснование выбора диагностического инструментария изучения эмоциональной сферы детей подросткового возраста с нарушением слуха

С целью реализации задач экспериментальной части исследования была подобрана батарея методик:

- тест Люшера;
- опросник склонности к агрессии Басса-Перри ВРАQ-24;
- опросник «САН»;
- многофакторное исследование личности по методике Кеттелла.

1. Тест Люшера [6, 36]

Тест Люшера позволяет исследовать эмоциональное состояние детей. Методика, основана на том, что выбор цвета отражает направленность испытуемого на определенную деятельность, настроение, функциональное состояние и наиболее устойчивые черты личности.

Подробное описание методики смотри в Приложении 1.

2. Опросник склонности к агрессии Басса-Перри ВРАQ-24 [7, 35]

Данная методика основана на известном опроснике враждебности от А. Басса – А. Дарки (BDHI – Buss – Durkee Hostility Inventory, 1957), но ввиду того, что она подвергается критике и замечаниям специалистов по поводу его психометрической несостоятельности, было решено взять более проверенный инструментарий.

Опросник ВРАQ (Buss-Perry Aggression Questionnaire, 1992) разработан уже А. Бассом и М. Перри предназначен для диагностики склонности к

агрессии. Данная методика прошла неоднократную апробацию во многих странах мира (США, Англии, Канаде, Голландии, Словакии, Японии, Италии, Испании). Поэтому опросник BDHI используется намного чаще, чем его прародитель – ВРАQ.

Отечественная адаптация методики осуществлялась экспертами лаборатории клинической психологии НЦПЗ РАМН и С. Н. Ениколоповым и Н. П. Цибульским на выборке законопослушных испытуемых и преступников, осужденных по обвинению в совершении агрессивных насильственных преступлений (убийство, разбой, изнасилование, причинение тяжкого вреда здоровью, хулиганство). Результаты адаптации и стандартизации методики позволили специалистам прийти к заключению о достаточно высоком уровне валидности и надежности русскоязычной версии опросника (ВРАQ-24) и пригодности его использования для диагностики склонности к физической агрессии, враждебности и гневу.

Подробное описание методики смотри в Приложении 2.

3. *Опросник «САН» [23, 35]*

Данная методика направлена на оперативное выявление оценки – самочувствия, активности и настроения.

Суть оценивания состоит в том, что испытуемого просят соотнести свое состояние, на данный момент, со шкалой (она состоит из индексов – 3210123), расположенная между 30 парами слов, имеющих противоположное значение, отражающих подвижность, скорость и темп протекания функций (активность), силу, здоровье, утомление (самочувствие), а также характеристики эмоционального состояния (настроение).

Сущность оценивания заключается в том, что испытуемых просят соотнести свое состояние с рядом признаков по многоступенчатой шкале. Шкала эта состоит из индексов (3210123), расположенных между 30 парами слов противоположного значения,

Подробное описание методики смотри в Приложении 3.

4. Многофакторное исследование личности по методике Кеттелла

Для более тщательного исследования личности, которое имеет прямое отношение к эмоциональной сфере, лучше всего подходит многофакторный личностный опросник 16PF (Sixteen Personality Factor Questionnaire, 16PF). Он является одним из наиболее распространенных методов оценки индивидуально-психологических особенностей личности. Методика была разработана Рэймондом Кэттеллом (Raymond Cattell), автором одной из наиболее влиятельных теорий личности, согласно которой люди отличаются друг от друга по набору и степени выраженности у них отдельных независимых черт. В процессе экспериментального исследования личности Кэттелл выявил 16 биполярных личностных черт (факторов), степень развитости которых можно измерить с помощью опросника.

Методика Кэттелла широко используется в психодиагностической практике как за рубежом, так и у нас в стране. Его опросник универсален, практичен, дает многогранную информацию об индивидуальности человека. Необходимо отметить, что опросник диагностирует черты личности, но не мотивационно-потребностную сферу (мотивы, потребности, интересы и ценности), требующую применения других методик.

Данная методика имеет больше 15 модификаций, поэтому нужный диагностический материал не так сложно найти, к определенной группе испытуемых [8, 22].

Подробное описание методики смотри в Приложении 4.

Полученные данные обрабатывались при помощи программы Excel, а сложные расчеты были переложены на компьютерные программы, представленная на сайте – <http://psytests.org/> (Приложении 5). Тем самым обработка полученных результатов происходит быстрее и намного эффективнее, а также выстраивались графики, которые помогали увидеть реальное положение дел.

Таким образом, все методики соответствуют задачам исследования, подобраны с учетом контингента испытуемых, позволяют исследовать

эмоциональную сферу у детей подросткового возраста с нарушением слуха с разных позиций.

2.2. Анализ проведения констатирующего этапа эксперимента

С целью изучения оптимизации эмоциональной сферы детей подросткового возраста с нарушением слуха при помощи методов активного социально-психологического обучения было проведено экспериментальное исследование. База исследования – Государственное казенное образовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат №13, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы».

Контингент обучающихся: дети с нарушениями слуха, речи школьного возраста, проживающие в Екатеринбурге и Свердловской области.

В эксперименте участвовали обучающиеся 9 «А», 10 «А» и 10 «В» класса от 14 до 18 лет. Испытуемыми были 19 человек, 12 девочек и 7 мальчиков (Таблица 1).

Таблица 1

Характеристика испытуемых

№	Имя	Возраст	Пол	Класс	Диагноз
1	А.	15	Ж	9 А	ХДНСТ III степени
2	А.	14	Ж	9 А	ДСНТ III – IV степени
3	З.	15	Ж	9 А	ДНСТ IV степени
4	И.	18	Ж	9 А	ДХСНГ IV гр. справа
5	М.	16	Ж	9 А	ДНСТ III степени
6	Е.	15	Ж	9 А	ХСНТ II степени
7	Е.	16	Ж	10 А	ДХСНТ III степени
8	Ф.	17	М	10 А	НСТ III степени
9	С.	17	Ж	10 А	ДСНТ III степени
10	Е.	17	М	10 А	ДСНТ III степени
11	А.	17	М	10 А	ДНСТ IV степени
12	Г.	17	М	10 А	ДНСТ IV степени
13	Е.	16	Ж	10 А	ПХСТ IV степени, ЛХСГ IV группы
14	А.	17	Ж	10 В	ДСНТ II степени

15	А.	18	М	10 В	ДСНТ II – III степени
16	А.	17	М	10 В	ДСНТ III степени
17	В.	17	Ж	10 В	ДСНТ III степени
18	Р.	17	Ж	10 В	ДСНТ справа IV степени
19	А.	18	М	10 В	ДСТ II степени

Исследование проводилась в период с сентября 2018 по апрель 2019 года. На первом этапе осуществлялся сбор анамнеза и дополнительной информации о контингенте испытуемых. Анализировалась медицинская и психолого-педагогическая документация, проводились беседы с педагогами школы и классными руководителями. Необходимость данного этапа была обусловлена ограничением вербального контакта, характерного при нарушении слуха. Таким образом, значение имела оценка коммуникативных ресурсов испытуемых и возможностей использования стандартных диагностических процедур. Полученные данные стали основой для выбора адекватного способа взаимодействия с детьми и адаптации диагностического инструментария.

Перед началом основной диагностической работы был проведен пилотажный срез, где выбранные диагностические инструменты адаптировались в соответствии с ресурсами контингента испытуемых. Диагностическая процедура проходила в течение одной – двух встреч, включала не только обследование с помощью стандартных диагностических методик, но и беседу с испытуемыми.

В результате анализа данных и стиля взаимодействия психолога и обследуемых удалось дифференцировать три подгруппы испытуемых:

1. Дети, владеющие традиционной голосовой речью (при помощи слухового аппарата), но при этом, имеющие небольшие ограничения в словаре (активном и пассивном). Особенно это было заметно, в ситуациях затруднения восприятия и понимания простых слов. Испытуемые обращались за помощью к экспериментатору и при дополнительных его разъяснениях и уточнениях проблема быстро решалась.

2. Дети, владеющие традиционной голосовой речью (при помощи слухового аппарата) с пассивной позицией в ситуациях затруднения понимания речевых инструкций. Такие испытуемые не хотели просить помощи у психолога, когда не понимали значение некоторых слов. Чаще обращались за помощью к однокласснику, при этом они коммуницировали исключительно при помощи жестового языка.

3. Дети, у которых «затруднена» обратная связь в результате низкого уровня сформированности экспрессивной речи. Например, испытуемый во время беседы проявлял тревогу, напряжение, особенно, если говорил на особенно актуальную для него тему. В результате, качество речи и, соответственно ее понимание, существенно ухудшалось.

Выделенные особенности стали основанием для дальнейшей корректировки содержания диагностических процедур и коррекционной программы. В связи с этим, вводились поправки в предстоящий коррекционный этап, так как понимались все особенности детей.

2.3. Результаты экспериментального изучения эмоциональной сферы детей подросткового возраста с нарушением слуха

Исследование эмоциональной сферы детей подросткового возраста с нарушением слуха проходило в несколько этапов. Результаты диагностики на каждом из этапов заносились в «Индивидуальная карта испытуемого», составленную с учетом задач исследования (Приложение 6, Приложение 7).

На первом этапе, оценивалось самочувствие, активность и настроение испытуемых, то есть эмоциональный фон испытуемых в «целом». Данный этап предполагал диагностический скрининг, то есть первичной выявление негативных тенденций эмоциональной сфере испытуемых, что требовало

дополнительного диагностического анализа на дальнейших этапах экспериментальной работы.

Обобщенные результаты обследования на первом этапе представлены в таблице 2.

Таблица 2

Показатели преобладающих у детей подросткового возраста с нарушением слуха характеристик самочувствия, активности и настроения, выявленные при помощи методики САН

Оценка САН	Количество испытуемых (в усл. единицах)	Количество испытуемых (%)
САМОЧУВСТВИЕ		
Хорошее самочувствие	14	74
Среднее самочувствие	4	21
Плохое самочувствие	1	5
АКТИВНОСТЬ		
Высокая активность	8	42
Средняя активность	10	53
Низкая активность	1	5
НАСТРОЕНИЕ		
Хорошее настроение	16	84
Среднее настроение	2	11
Плохое настроение	1	5

По итогу можно сказать, что большее количество обследуемых были в хорошем распоряжении духа. Настроение у 84 % – оценивается, как хорошие и лишь у 5 % (это 1 испытуемый) преобладало плохое настроение. Похожая «картина» была видна при оценке самочувствия: хорошее диагностировано у 74 %, и 5 % (1 испытуемый) – плохое.

Такой параметр, как «активность» отличался от предыдущих, по своим показателям. Не заинтересовано было 5 % (1 испытуемый), средняя активность отмечалась у 53 %, а высокая – 42 %. Данный феномен можно было объяснить тем, что пришел новый незнакомый человек, следовательно, испытуемый на тот момент не знали чего ожидать от психолога, а также, на тот момент, не были заинтересованы в исследовании.

Результаты диагностики в обобщенном виде представлены в рис. 1.

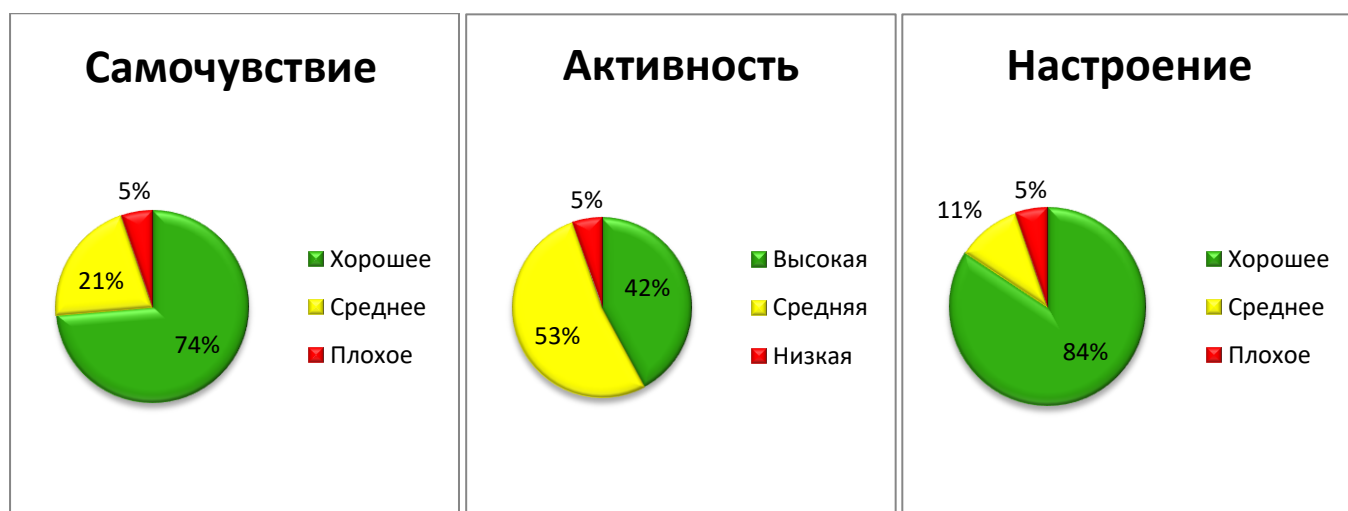


Рис. 1. Показатели преобладающих у детей подросткового возраста с нарушением слуха характеристик самочувствия, активности и настроения, выявленные при помощи методики САН

В совокупности анализ результатов показал, что, в день диагностики, испытуемых ничего не отвлекало, у них было хорошее самочувствие, и они были готовы взаимодействовать и выполнять задания психолога.

На втором этапе, для выявления преобладающего эмоционального состояния использовался цветовой тест Люшера, где определенная комбинация цветов позволяла выявить особенности эмоциональных состояний испытуемого. Обобщенные результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Показатели преобладающего эмоционального состояния детей подросткового возраста с нарушением слуха по результатам диагностики по цветовому тесту Люшера

Эмоциональное состояние	Количество испытуемых (в усл. единицах)	Количество испытуемых (%)
Незначительная тревожность	9	47
Эмоциональная напряженность	8	42
Состоянии дезадаптации (психологический и физиологический стресс)	2	11

9 испытуемых (47 %) продемонстрировали либо незначительную тревожность, либо ее отсутствует, это говорит о стабильности

эмоциональной сферы, отсутствии признаков стресса и других психодинамических факторов, которые могут быть основой агрессивного поведения.

У 8 испытуемых (42 %) была обнаружена эмоциональная напряженность, что предполагает подверженность стрессу и стремление его избегать. Как правило, такие дети идут на компромисс, но они не удовлетворены тем, что им не достается уважение и более ценное отношение со стороны окружения, то есть они хотят быть более авторитетными и хотят меньше идти на уступки.

Также при анализе данных обнаружено, что 2 испытуемых (11 %) находятся в состоянии эмоциональной дезадаптации, что проявляется в стремлении избавиться от всех конфликтов (стрессовых ситуаций), находится в постоянном поиске условий избегания тревоги и стресса. Данное состояние обычно сопровождается страхом пустоты и одиночества.

Результаты диагностики в обобщенном виде представлены в рис. 2.

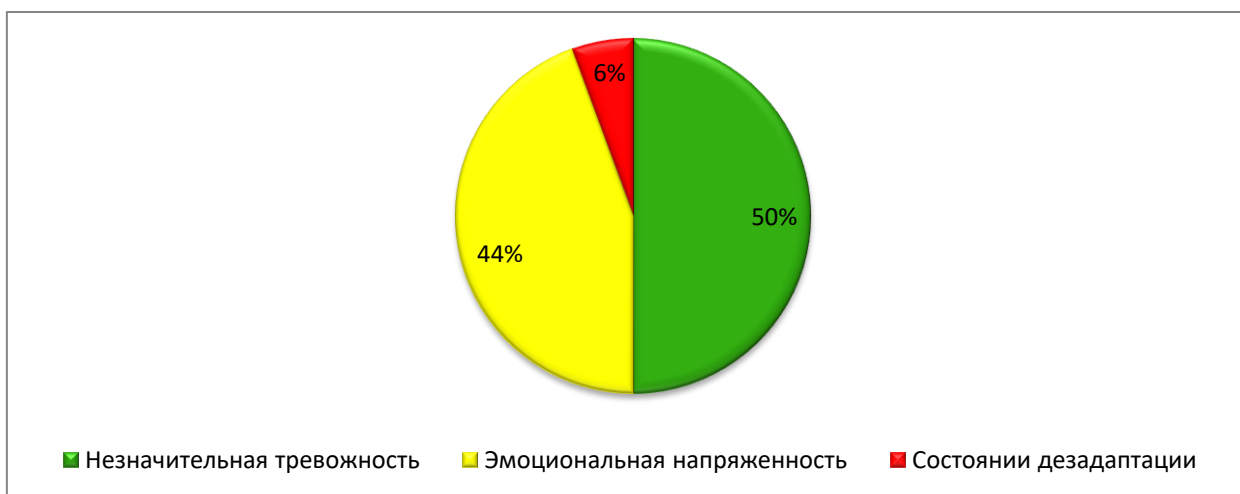


Рис. 2. Показатели преобладающего эмоционального состояния детей подросткового возраста с нарушением слуха по результатам диагностики по цветовому тесту Люшера

На третьем этапе, в качестве основной задачей выдвигалась оценка агрессии и ее компонентов у испытуемых. Исследовалась физическая

агрессия, гнев, а так же враждебность. Обобщенные результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

Показатели преобладающих компонентов агрессии по методики

Басса-Перри

Выраженность компонентов агрессии	Количество испытуемых (в усл. единицах)	Количество испытуемых (%)
Физическая агрессия		
Высокий уровень	6	32
Средний уровень	13	68
Низкий уровень	0	0
Гнев		
Высокий уровень	3	16
Средний уровень	16	84
Низкий уровень	0	0
Враждебность		
Высокий уровень	5	26
Средний уровень	12	63
Низкий уровень	2	11

Если рассматривать получившуюся картину в целом, то можно сказать, что больше 50 % испытуемых имеют средний уровень агрессии. То есть показатели агрессии находятся в диапазоне значений, соответствующих словной норме. С другой стороны, если смотреть на компоненты по отдельности, то видим интересную тенденцию, например, 0 %, то есть никто, не имеет низкого уровня проявления физической агрессии и гнева, то есть «пацифисты» среди данных испытуемых – отсутствуют, и никто не отрицает возможности проявления агрессии в целом. Лишь 11% (2 испытуемых) имеют низкий уровень враждебности, то есть данные люди практически не обидчивы, а также не подозрительны, то есть они не думают, что против них настроенное окружение.

Анализ полученных данных позволил дифференцировать группу испытуемых 32 % (6 испытуемых), у которых наблюдается высокий уровень физической агрессии, то есть они могут быть отнесены к группе риска социальной дезадаптации в результате использования физической силы при решении различных социальных ситуаций.

16 % (3 испытуемых) имеют высокий уровень гнева, что предполагает неспособность к сдерживанию эмоций, склонности к провоцированию конфликтов.

26 % (5 испытуемых) продемонстрировали высокий уровень враждебности, то есть, склонность к подозрительности, ориентировки на отрицательные качества окружающих, восприятия угрозы, исходящей от общества в целом.

Результаты диагностики в обобщенном виде представлены в рис. 3.

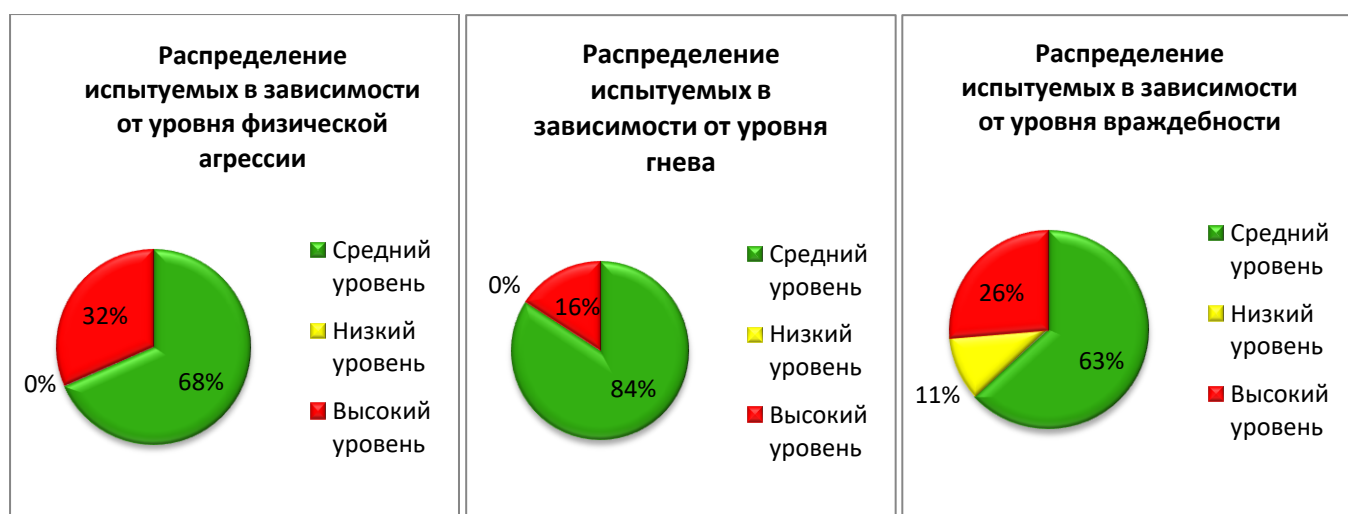


Рис. 3. Показатели преобладающих компонентов агрессии по методике Басса-Перри

На четвертом этапе, изучались личностные проявления испытуемых. Необходимость такой оценки обусловлена тесной взаимосвязью эмоциональных реакций с личностными характеристиками, что проявляется, в большей степени, к подростковому возрасту.

То есть, изучив преобладающие черты личности можно сделать вывод о склонности переживать те или иные эмоциональные состояния и доминировании определенных эмоциональных реакций. Обобщенные результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5

Показатели преобладающих черт личности выявленных по тесту**Кеттелла**

Черта личности (1-3 стена)	Количество испытуемых (в усл. единицах)	Количество испытуемых (%)	Черта личности (8-10 стенов)	Количество испытуемых (в усл. единицах)	Количество испытуемых (%)
(А) замкнутость	4	21	(А) общительность	1	5
(В) вербальный интеллект	4	21	(В) вербальный интеллект	7	37
(С) неуверенность в себе	4	21	(С) уверенность в себе	7	37
(D) сдержанность	8	42	(D) возбудимость	3	16
(Е) подчиненность	0	0	(Е) самоутверждение	8	42
(F) осторожность	2	11	(F) склонность к рisku	4	21
(G) несобранность	6	32	(G) обязательность	3	16
(H) социальная робость	1	5	(H) социальная смелость	1	5
(I) практицизм	5	26	(I) чувствительность	1	5
(O) спокойствие	1	5	(O) тревожность	3	16
(Q3) низкий самоконтроль	12	63	(Q3) высокий самоконтроль	2	11
(Q4) расслабленность	4	21	(Q4) напряженность	5	26

Анализ полученных данных, в соответствии с задачами исследования, не предполагал ориентацию на условную норму, которая, согласно процедуре обработки первоначальных показателей по методике Кеттелла находится в пределах цифровых 4-7 стена. Факторы, соответствующие личностным проявлениям рассматривались с двух сторон: в виде

выраженных (8-10 стенов) и дефицитарных (1-3 стенов) проявлений, что находит отражения в противоположных личностных качествах.

Фактор А. 21 % в форме выраженного проявления (4 испытуемых) характеризует такую черту личности, как замкнутость, то есть таких людей отличает недоверчивость к окружению, чрезмерная обидчивость, часто в поведении заметен негативизм, упрямство и эгоцентризм.

Дефицитарность фактора продемонстрировали 5 % (1 испытуемых) – общительность, то есть такого человека можно описать, как общительный, веселый.

Фактор С. выраженный оказался у 21 % (4 испытуемых). Интерпретируется как «неуверенность в себе». Такие люди остро реагируют на неудачи, оценивают себя как менее способные (по сравнению с окружением). Фактор включает также неустойчивость настроения. Склонность к низкому контролю собственных эмоций, трудности при адаптации.

37 % (7 испытуемых) – продемонстрировали преобладание уверенности в себе, склонность к спокойствию и эмоциональной стабильности.

Фактор D. 42 % (8 испытуемых) – сдержаны, такие люди, как правило, эмоционально уравновешенны, сдержаны в своих эмоциях. Отмечается флегматичность.

У 16 % (3 испытуемых) при анализе проявлений фактора D. обнаружена склонность к возбудимости (то есть легко возбуждаются даже на слабые провоцирующие стимулы). Также характерно моторное беспокойство, отвлекаемость, недостаточная концентрация внимания, быстрая смена настроения.

Фактор Е. Характеризующий такую черту как подчиненность не обнаружен в выраженной форме ни у одного испытуемого.

42 % (8 испытуемых) (дефицитарное проявление фактора Е) имеют склонность к риску. Последний фактор можно рассматривать с двух сторон, с

одной – это решительность, независимость, а с другой стороны – это стремление к лидерству и доминирование, что может уже дополнительно сопровождаться поведенческими проблемами, агрессией.

Фактор F. У 11 % (2 испытуемых) отмечается осторожность, но в личностных реакциях это проявление может иметь различные формы. В одном случае может выражаться как осторожность во всех проявлениях, а в другом случае, как рассудительность, отсутствие надуманных страхов.

21 % (4 испытуемых) – продемонстрировали склонность к риску, как проявление беспечности и, в другой форме, проявление храбрости, желание часто веселиться, оптимистичности.

Фактор G. Несобранность отмечается у 32 % (6 испытуемых). Они пренебрегают своими обязанностями, не заслуживают доверия, часто конфликтуют со своим окружением. Нет стойкой мотивации, имеется непостоянство собственных суждений.

16 % (3 испытуемых) – обязательность, то есть высокое чувство ответственности, целеустремленность, добросовестные и аккуратные.

Фактор H. 5 % (1 испытуемых) – социальная робость. При взаимодействии с окружением проявляется неуверенность и застенчивость.

5 % (1 испытуемых) – социальная смелость, тут уже другая картина. При взаимодействии с окружением – ведут себя непринужденно, смелы в общении и легко вступают в контакт.

Фактор I. 26 % (5 испытуемых) – практицизм – реалистичный подход к решению проблем, «мужскую» независимость. 5 % (1 испытуемых) – чувствительность. Отражает эмоциональную сензитивность, богатое воображение, эстетические наклонности.

Фактор O. В данном параметре полюса «+» и «-» имеют различные оценки, не похожи по аналогии с предыдущими. 5 % (1 испытуемых) – выделяются своим спокойствием, такие люди, как правило редко расстраиваются. У 16 % (3 испытуемых) отмечается тревожность, с одной стороны это может быть нормой, например, эмоциональное переживание из-

за экзаменов, а с другой «звоночком» – депрессии и невротичности, то есть человек полон предчувствия неудач, легко выводится из душевного равновесия, часто имеют пониженное настроение.

Фактор Q₃. 63 % (12 испытуемых) – низкий самоконтроль, плохое понимание социальных норм, такие люди плохо контролируют свое поведение, эмоции. У 11 % (2 испытуемых) – высокий самоконтроль, для них актуальна высокая степень адаптации в социуме.

Фактор Q₄. 21 % (4 испытуемых) – расслабленность, спокойность и расслабленность, а у 26 % (5 испытуемых) отмечается напряженность, отмечается нервное напряжение, не ту выхода внутреннего потенциала человека (например, это отмечается у школьников с низкой успеваемостью, имеющих достаточно хорошие интеллектуальные способности)

Результаты диагностики в обобщенном виде представлены в рис. 4.

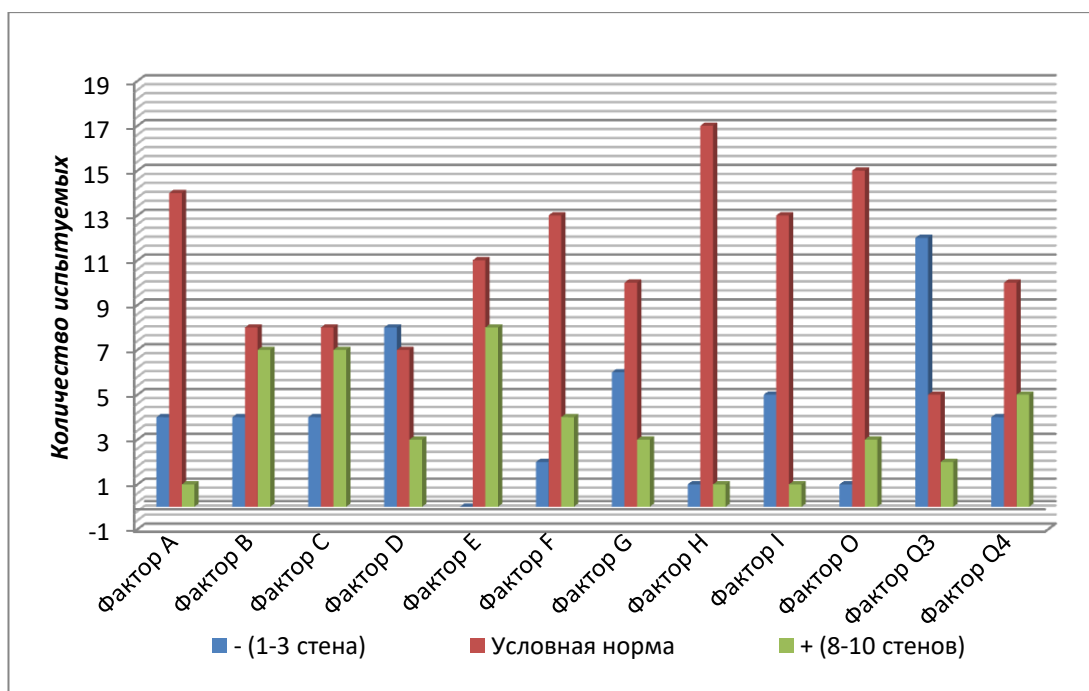


Рис.4. Показатели преобладающих черт личности выявленных по тесту Кеттела

Пятый этап экспериментального исследования предполагал использование метода вторичной математической статистики, а именно

корреляции Пирсона для выявления взаимозависимости между различными показателями, которые могли быть ранее представлены в количественном анализе (тест Люшера; опросник склонности к агрессии Басса-Перри ВРАQ-24; опросник «САН»; многофакторное исследование личности по методике Кеттелла), представленных ранее. Вычисление проходили с помощью программы «STATISTICA». Результаты диагностики представлены в Приложении 8.

Данные свидетельствуют о том, что есть взаимосвязь между двадцатью показателями, эмоциональных и личностных проявлений. Рассмотрим более актуальные и статистически достоверные.

Чем выше уровень тревожности, тем:

- более выражен гнев ($k=0,621043$ при $p=0,05$);
- более выражены такие качества, как нетерпеливость, реактивность, возбудимость ($k=-0,472423$ при $p=0,05$);
- более выражены такие качества, как недобросовестность, пренебрежение своими обязанностями и в целом безответственность ($k=0,507884$ при $p=0,05$);
- тем хуже контролирует свое поведение человек ($k=0,556451$ при $p=0,05$).

Чем выше уровень физической агрессии, тем:

- более выражена враждебность ($k=0,596184$ при $p=0,05$);
- более ребенок напряженный, раздражительный ($k=0,536691$ при $p=0,05$).

Чем выше уровень гнева, тем:

- более выражена враждебность ($k=0,673884$ при $p=0,05$);
- более выражены такие качества, как замкнутость, недоверчивость, обособленность ($k=0,482648$ при $p=0,05$).

Чем выше уровень враждебности, тем:

- более выражены такие качества, как замкнутость, недоверчивость, обособленность ($k=-0,567677$ при $p=0,05$);

- более выражены такие качества, как тревожный, озабоченный и полон мрачными опасностями ($k=0,682751$ при $p=0,05$).

Чем выше уровень самочувствия, тем:

- более активный человек будет ($k=0,755633$ при $p=0,05$);

- лучше будет настроение ($k=0,844062$ при $p=0,05$).

Чем выше уровень активности, тем:

- лучше настроение ($k=0,789322$ при $p=0,05$);

- более выражены такие качества, как реактивность и будут легко возбудимы ($k=0,483216$ при $p=0,05$);

- более выражены такие качества, как социальная смелость, решительность ($k=0,706030$ при $p=0,05$).

По итогу анализа, можно отметить, что имеются как очевидные (закономерные), так и неочевидные взаимосвязи.

К очевидным взаимосвязям относятся следующие:

- положительная корреляционная зависимость между уровнем тревожности и гнева;

- чем выше уровень самочувствия, тем лучше показатели настроения.

Но, в то же время, можно выделить неочевидные связи, свидетельствующие о противоречивых тенденциях в личностных показателях и показателях эмоциональных проявлений:

- чем выше уровень тревожности, тем более выражены такие качества, как недобросовестность, пренебрежение своими обязанностями и в целом безответственность;

- чем выше уровень гнева, тем более выражены такие качества, как замкнутость, недоверчивость, обособленность;

- чем выше уровень враждебности, тем более выражены такие качества, как тревожный, озабоченный и полон мрачными опасностями и др.

Вероятно, эти результаты отражают специфику влияния нарушения слуха и ограничения вербальной активности, характерной для исследуемой категории испытуемых.

По итогу можно сделать вывод, о том, что наиболее актуальными направлениями работы психолога при организации коррекционной работы будут следующие:

- предупреждение агрессии;
- преодоление тревожности;
- работа с чертами личностями, которые пагубно сказываются на эмоциональную сферу.

ГЛАВА 3. ОПТИМИЗАЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ПОДРОСКОВОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

3.1. Программа активного социально-психологического обучения для оптимизации эмоциональной сферы детей подросткового возраста с нарушением слуха

Пояснительная записка

Актуальность: нарушение слуха трактуется вариативностью, но практически при любом варианте, ухудшается слуховое восприятие, отмечаются проблемы с развитием речи, что вносит своеобразие психике не только слышащего, но и слабо слышащего в целом. Это многообразие проявляется и в эмоциональной сфере, из-за чего в дальнейшем нуждается в особом внимании. Следовательно, эмоциональная сфера детей подросткового возраста с нарушением слуха нуждается в оптимизации, так как без дополнительной работы специалистов – наблюдается сильное отставание в развитии.

Это стало основанием для формулировки цели программы: оптимизация эмоциональной сферы детей подросткового возраста с нарушением слуха.

Задачи программы:

1. Увеличить объем знаний детей о базовых эмоциях и их проявлениях.
2. Научиться идентифицировать свои и чужие эмоций.
3. Сформировать способность к саморегуляции.
4. Развить адекватные способы выражения различных эмоций.
5. Обучить социализированным способам выражения эмоций.

Адресат: данная программа рассчитана на детей подросткового возраста с нарушением слуха.

Методы:

1. Психогимнастика (тренинг эмоций) – помогает установить связи между мыслями, эмоциями, поведением.

2. Арт-терапия: изотерапия, музыкальная терапия – дает возможность выражать эмоциональное состояние опосредованно, развивает самоконтроль, помогает творческому самовыражению, снижает утомление и борется с негативными эмоциональными состояниями.

3. Элементы сказкотерапии – формируют эталоны эмоционального поведения и возможность соотносить их с реальными ситуациями, развивают положительные личностные качества.

4. Метод игровой коррекции – помогают восполнить недостаток двигательной активности, приобрести новые социальные роли.

Продолжительность курса:

Коррекционно-развивающая программа включает три основных этапа, которые отличаются задачами, используемыми методами, средствами работы и продолжительностью. Курс рассчитан на 42,5 ак. ч.

Таблица 6

Тематический план

№	Название занятия	Цель	Время (в ак. час.)	Упражнения
Вводная часть				
1	Знакомство	<ul style="list-style-type: none">• Знакомство участников тренинга• Установление положительного контакта• Установление эмоционального состояния• «Повышение» настроения• Развитие навыков коммуникации• Развитие креативности, мышления	3	<ul style="list-style-type: none">• Коленвал• Качества личности• Давайте знакомиться• Изготовление визитки• Достоинства• Пожелания

Продолжение таблицы 6

2	Продолжение знакомства	<ul style="list-style-type: none"> • Знакомство участников тренинга • Снятие словесных зажимов • Обнаружение эмоциональных составляющих в процессе общения • Познание себя • Развитие креативности • Обучение работе в группу <p>Поднять настроение</p>	3	<ul style="list-style-type: none"> • Абракадабра • Представление • Рисунок «Я – это....» • А давая я дорисую ... • А ну, повтори
Основная часть				
3	Поговорим об эмоциях	<ul style="list-style-type: none"> • Быстрое вступление в контакт • Развитие эмпатии • Осознание роли дистанции в общении • Оценить развитость эмоциональной сферы • Расширить познания детей об эмоциях • Отработать навыки эмоциональной адекватности • Закрепление положительных эмоций • Снятие напряжения 	3	<ul style="list-style-type: none"> • Карусель • Личная дистанция • Эмоции • Эмоциональная гимнастика • Рукопожатие
4	Пойми эмоции друга	<ul style="list-style-type: none"> • Увеличить сплоченность коллектива • Снятие физической усталости • Проявление креативности • Развитие понимания чувств другого человека • Снятие напряжения • Развитие умения организовывать совместную деятельность • Поднятие концентрации внимания • Вызвать доверие у каждого человека в группе 	2,5	<ul style="list-style-type: none"> • Переключка • Разминка • Заключенные и тюремщики • Доверяющее падение • Мнение
5	Послушай друга	<ul style="list-style-type: none"> • Выявить насколько члены коллектива понимают друг друга 	2,5	<ul style="list-style-type: none"> • Делай раз!!! • Поменяйтесь • Монотипия

		<ul style="list-style-type: none"> • Ослабление эмоционального напряжения у аффективных, возбудимых, расторможенных детей • Усиление концентрации внимания • Поднятие настроения 		<ul style="list-style-type: none"> • Аплодисменты
6	Внимательно следи за другом	<ul style="list-style-type: none"> • Сплочение группы • Развитие понимания (эмоций) участников группы • Развитие внимание • Научиться эффективным способам воздействия • Приспособлению поведения к ситуации • Сплотить коллектив 	3	<ul style="list-style-type: none"> • Все как один • Ворвись- вырвись из круга • Однажды в автобусе • Угадай мелодию • Спасибо за приятное занятие
7	Развесели друга	<ul style="list-style-type: none"> • Развитие креативности и творческого мышления • Развитие навыков отражения и узнавания внешних эмоциональных проявлений • Дать возможность участникам группы лучше почувствовать друг друга • Нахождение альтернативных выхода из любой ситуации • Нахождение радостных моментов 	3	<ul style="list-style-type: none"> • Своим путем • Копирование движений • Эмоциональные загадки • Аукцион • Порадуй соседа
8	Пойми свои эмоции	<ul style="list-style-type: none"> • Снять физическую и психологическую усталость • Повышение настроение, приобретение положительных эмоций • Осознание своего настроение • Принятие позиции других людей • Повышение навыка коммуникации • Вытащить настоящие эмоции из сознания человека 	2,5	<ul style="list-style-type: none"> • Передай дальше • Мое настроение • Незаконченные предложения • Солнечный зайчик • Скажи, пожалуйста

Продолжение таблицы 6

9	Теперь мы одна команда	<ul style="list-style-type: none"> • Выявление представлений слушателей о себе • Снятие напряженности, невротических состояний, страхов • Упражнение на понимание и сплочение • Объединение участников группы 	3	<ul style="list-style-type: none"> • Возьми салфеток • Дракон кусает свой хвост • Я + ты • Паутина и паук • Мне сегодня •
10	Поднимаем настроение	<ul style="list-style-type: none"> • Поднять настроение • Установление коммуникации • Поднятие настроения • Выявления самооценки • Повысить уровень доверия в группе • Развитие внимания и мышления • Снятие тревожных ощущений 	2,5	<ul style="list-style-type: none"> • Next • Пять хороших дел • Наводка • Вверх по радуге • Прощание
11	Поговорим о жалости	<ul style="list-style-type: none"> • Поднятие настроения • Улучшение коммуникации • Эмоциональная экспрессия • Нахождение выходов из сложных ситуаций • Различие понятий жалости и сострадания • Избавление от чувства жалости 	3	<ul style="list-style-type: none"> • А мы похожи! • Сам такой • Мышь и мышеловка • Жалко пчёлку • Громко крикнем ...
12	Выражаем эмоции правильно	<ul style="list-style-type: none"> • Повышение уровня коммуникации • Поднять настроение • Развить способность распознать и выразить различные эмоции • Развить творческий потенциал • Развить умение управлять эмоциями • Развитие творческого мышления 	2,5	<ul style="list-style-type: none"> • Через 15 лет • Крошка Енот • Время драмы • Испорченный телефон • Закончи фразу
13	Поднимаем настроение	<ul style="list-style-type: none"> • Поднятие настроения • Раскрепостить участников • Снятие стресса 	3	<ul style="list-style-type: none"> • Молекулы • Игра с зеркалом • Способы повышения настроения

Продолжение таблицы 6

		<ul style="list-style-type: none"> • Развитие мышления • Способность различными способами установить контакт 		<ul style="list-style-type: none"> • Ромашка • Рукопожатие
14	Избавляемся от негатива	<ul style="list-style-type: none"> • Эффективность коммуникации • Значимость инициативы в группы • Развитие эмоционального интеллекта • Развитие навыка выражения собственных эмоций и чтения эмоций окружающих • Преодоление страхов • Развитие самосознания • Снятие напряжения 	3	<ul style="list-style-type: none"> • Расскажите историю • Угадай эмоцию • Одень страшилку • Адвокат • Настроение
Заключительная часть				
15	Последние занятие	<ul style="list-style-type: none"> • Снятие внутреннего напряжения • Сплочение группы • Приобретение позитивных эмоций • Развитие коммуникации • Применение креативного мышления в решении поставленных задач • Усилить доброжелательную атмосферу в группе. • Подведение итогов тренингов 	3	<ul style="list-style-type: none"> • Веселый счет • Эволюция • Скульптор • Две страны • Пожелание себе

Программа составлена с учетом выявленных особенностей и возможностей детей подросткового возраста с нарушением слуха.

3.2. Реализация коррекционной программы

На основе результатов констатирующего этапа эксперимента были сформированы две группы: экспериментальная и контрольная. В экспериментальную группу вошли 13 человек – учащиеся 10 А и 10 В класса (6 девочек, 7 мальчиков), поскольку они все практически одного возраста, а также они друг друга хорошо знают, можно предположить, что дружелюбная атмосфера обеспечена. В контрольную группу вошли 6 человек.

За период конца 2018 года и в первой половине 2019 года на базе ГБОУ СО «ЕШИ № 13» было проведено 15 тренингов, то есть все 3 этапа, которые были заявлены в тематическом плане – выполнены.

В ходе апробации коррекционной программы были использованы следующие формы работы: ритуал приветствия, упражнения и игры, рефлексия, ритуал прощания. Были выбраны различные варианты вариации упражнения, так как в первую очередь была задача заинтересовать детей, расположить к себе, иначе бы дети бы не пошли на искренний контакт.

В конце занятия в группе (либо в исключительных случаях – дополнительно индивидуально) проводилась беседа, в процессе которой выяснялось, что понравилось в ходе занятия, какие трудности появились, также детям давалась возможность выбрать, что они хотят делать на следующих занятиях.

При проведении коррекционных занятий были использованы психологические игры. С помощью этих игр у детей снималось напряжение, тревожность – это было особенно актуально, поскольку дети в этом году сдают выпускные экзамены, что является нагрузкой на детей.

Но в ходе реализации коррекционной программы, пришлось столкнуться с проблемами. Это было особенно видно, в вводной части («Знакомство», «Продолжение знакомства») и в начале основной части («Поговорим об эмоциях», «Пойми эмоции друга») нашей программы.

Первая проблема – это коммуникация. Несколько детей могли не в полном объеме понять инструкцию, речь психолога, такие дети редко переспрашивали, быстрее находились добрые одноклассники, которые помогали объяснить, что требует от них специалист. Также была проблема обратной коммуникации, то есть психолог не всегда мог понять речь детей. Одна девочка, например, ускоряла темп своей речи и просто «проглатывала» часть звуков, и поэтому было сложно индифицировать слова.

Вторая проблема, это установление иерархии. Хотя и на тренинге все, в идеале, должны быть равны, но психолог все-таки должен быть лидером, вести занятие. Была проблема с некоторыми мальчиками, которые поначалу позволяли себе дерзить, флиртовать, что являлось недопустимым.

Третья проблема, это не заинтересованность детей, отсутствие активности, то есть поначалу дети спрашивали «все?», «мы свободны?», «сколько еще осталось?», «когда вы нас отпустите?».

Но спустя пару занятий, эти проблемы были ликвидированы. Коммуникация наладилась, с детьми психолог мог спокойно взаимодействовать, не было никакой «преграды» при обмене информации, также дети стали уважительно относиться к своему новому психологу. Дети не позволяли никаких себе «вольностей» – даже на тренингах, где все обращаются друг к другу на «ТЫ».

Был отмечен положительный сдвиг, когда детям давалась «свобода выбора занятий», тогда они чувствовали себя важными, что их уважают. Дети стали с энтузиазмом и с удовольствием ходить на занятие, никто их не прогуливал (без уважительной причины) – следовательно, последняя проблем – решена.

Благодаря дружелюбной и теплой атмосфере в нашем новом небольшом коллективе, было видно, как дети изменились, и можно предположить, что на данный момент поставленные цели – достигнуты в данной коррекционной программе.

Но для получения объективных доказательств эффективности данной коррекционной программы, следует сравнить результаты констатирующего и контрольного эксперимента.

3.3. Сравнительная характеристика результатов констатирующего эксперимента и контрольного эксперимента изучения эмоциональной сферы детей подросткового возраста с нарушением слуха

После реализации коррекционной программы, направленной на оптимизацию эмоциональной сферы детей подросткового возраста с нарушением слуха, была проведена повторная диагностика всех испытуемых, с использованием тех же методик:

- тест Люшера;
- опросник склонности к агрессии Басса-Перри ВРАQ-24;
- опросник «САН»;
- многофакторное исследование личности по методике Кеттелла.

В «Индивидуальную карту испытуемого» (Приложение 6), также как и в констатирующем эксперименте, вносились полученные результаты методик (Приложение 10).

Первым этапом, повторно оценивалось самочувствие, активность и настроение испытуемых, тем самым выявлялось в «целом» эмоциональный фон детей. Обобщенные результаты представлены в таблице 7.

Таблица 7

Показатели преобладающих у детей подросткового возраста с нарушением слуха характеристик самочувствия, активности и настроения на констатирующем и контрольных этапах эксперимента, выявленные при помощи методики САН

<i>№ ребенка</i>	<i>Оценка САН</i>	<i>Полученные баллы (констатирующий эксперимент)</i>	<i>Результаты констатирующего эксперимента</i>	<i>Полученные баллы (контрольный эксперимент)</i>	<i>Результаты контрольного эксперимента</i>
1	Самочувствие	56	Хорошее	54	Хорошее
	Активность	59	Высокая	59	Высокая
	Настроение	60	Хорошая	62	Хорошее
2	Самочувствие	55	Хорошее	51	Хорошее
	Активность	48	Среднее	41	Среднее
	Настроение	64	Хорошее	59	Хорошее
3	Самочувствие	43	Среднее	46	Среднее
	Активность	41	Среднее	40	Средняя
	Настроение	53	Хорошее	53	Хорошее
4	Самочувствие	56	Хорошее	52	Хорошее
	Активность	38	Среднее	43	Среднее
	Настроение	51	Хорошее	49	Средняя
5	Самочувствие	55	Хорошее	63	Хорошее
	Активность	44	Среднее	50	Среднее
	Настроение	55	Хорошее	70	Хорошее
6	Самочувствие	60	Хорошее	57	Хорошее
	Активность	59	Высокая	60	Высокая
	Настроение	62	Хорошее	66	Хорошее
7	Самочувствие	55	Хорошее	39	Среднее
	Активность	51	Высокая	48	Средняя
	Настроение	65	Хорошее	49	Среднее
8	Самочувствие	53	Хорошее	62	Хорошее
	Активность	41	Среднее	51	Высокая
	Настроение	56	Хорошее	52	Хорошее
9	Самочувствие	60	Хорошее	61	Хорошее
	Активность	55	Высокая	61	Высокая
	Настроение	60	Хорошее	62	Хорошее
10	Самочувствие	53	Хорошее	53	Хорошее
	Активность	52	Высокая	54	Высокая
	Настроение	55	Хорошее	58	Хорошее

11	Самочувствие	29	Плохое	55	Хорошее
	Активность	31	Среднее	53	Высокая
	Настроение	39	Среднее	55	Хорошее
12	Самочувствие	44	Среднее	53	Хорошее
	Активность	45	Средняя	52	Высокая
	Настроение	51	Хорошее	55	Хорошее
13	Самочувствие	54	Хорошее	57	Хорошее
	Активность	59	Высокая	58	Высокая
	Настроение	58	Хорошее	67	Хорошее
14	Самочувствие	47	Среднее	58	Хорошее
	Активность	46	Средняя	57	Высокая
	Настроение	58	Хорошее	62	Хорошее
15	Самочувствие	61	Хорошее	65	Хорошее
	Активность	52	Высокая	60	Высокая
	Настроение	57	Хорошее	59	Хорошее
16	Самочувствие	39	Среднее	59	Хорошее
	Активность	44	Средняя	54	Высокая
	Настроение	47	Среднее	62	Хорошее
17	Самочувствие	43	Среднее	53	Хорошее
	Активность	38	Среднее	50	Среднее
	Настроение	51	Хорошее	54	Хорошее
18	Самочувствие	64	Хорошее	61	Хорошее
	Активность	57	Высокая	63	Высокая
	Настроение	66	Хорошее	61	Хорошее
19	Самочувствие	51	Хорошее	56	Хорошее
	Активность	48	Средняя	56	Высокая
	Настроение	55	Хорошее	59	Хорошее

Анализируя данные, представленные в таблице, важно отметить, что показатели контрольная группа – практически не изменились, а показатели экспериментальной группы – претерпели значительные изменения в лучшую сторону.

Для подтверждения этой тенденции использовался метод вторичной математической статистики, а именно t-критерия Стьюдента (Приложение 11) с помощью которого сопоставлялись показатели, обнаруженные на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

Показатели контрольной группы по t-критерию Стьюдента – $t_{эмп}=0.7$. Результаты входят в «зону незначимости». То есть изменения в эмоциональных и личностных проявлениях у испытуемых данной группы статистически незначимы.

Показатели экспериментальной группы по t-критерию Стьюдента – $t_{Эмп}=4$ входят в «зону значимости», что означает статистически достоверные динамические изменения в проявлениях эмоциональной и личностной сферы под влиянием коррекционной программы с опорой на активные социально-психологические методы.

Исходя из выше сказанного, можно подтвердить то, что коррекционная работа повлияла на показатели эмоциональных проявлений, а именно на уровень самочувствия, активности и настроения.

Вторым этапом, повторно выявлялись показатели преобладающего эмоционального состояние, использовался цветовой тест Люшера. Обобщенные результаты представлены в таблице 8.

Анализируя данные, представленные в таблице, можно утверждать, что контрольная группа – практически не изменилась, а экспериментальная группа – несильно изменилась, но все таки дети имеющие «Эмоциональное напряжение» скорректировался, то есть на данный момент преобладает «Незначительная тревожность».

Таблица 8

Показатели преобладающего эмоционального состояния детей подросткового возраста с нарушением слуха на констатирующем и контрольном этапе эксперимента по результатам диагностики по цветовому тесту Люшера

<i>№ ребенка</i>	<i>Полученные баллы (констатирующий эксперимент)</i>	<i>Результаты констатирующего эксперимента</i>	<i>Полученные баллы (контрольный эксперимент)</i>	<i>Результаты контрольного эксперимента</i>
1	0	Незначительная тревожность	1	Незначительная тревожность
2	3	Эмоциональная напряженность	4	Эмоциональная напряженность

3	11	Состоянии дезадаптации	10	Состоянии дезадаптации
4	4	Эмоциональная напряженность	5	Эмоциональная напряженность
5	4	Эмоциональная напряженность	1	Незначительная тревожность
6	0	Незначительная тревожность	0	Незначительная тревожность
7	0	Незначительная тревожность	4	Эмоциональная напряженность
8	6	Эмоциональная напряженность	4	Эмоциональная напряженность
9	1	Незначительная тревожность	1	Незначительная тревожность
10	11	Состоянии дезадаптации	0	Незначительная тревожность
11	6	Эмоциональная напряженность	4	Эмоциональная напряженность
12	2	Незначительная тревожность	2	Незначительная тревожность
13	0	Незначительная тревожность	0	Незначительная тревожность
14	0	Незначительная тревожность	0	Незначительная тревожность
15	6	Эмоциональная напряженность	1	Незначительная тревожность
16	0	Незначительная тревожность	0	Незначительная тревожность
17	3	Эмоциональная напряженность	2	Незначительная тревожность
18	0	Незначительная тревожность	0	Незначительная тревожность
19	3	Эмоциональная напряженность	2	Незначительная тревожность

Для подтверждения этого суждения использовался метод вторичной математической статистики, а именно t-критерия Стьюдента (Приложение 11).

Контрольная группа – $t_{Эмп}=0.3$. Входит в «зону незначимости»

Экспериментальная группа – $t_{Эмп}=1.4$. Входит в «зону незначимости»

Исходя из выше сказанного, можно подтвердить то, что эмоциональное состояние двух групп изменилось статистически недостоверно, но при этом цифры доказывают, что в экспериментальной группе были изменения, помогающие улучшить эмоциональное состояние детей.

Третьим этапом, повторно выявляли присутствует ли агрессия (и ее компоненты) у испытуемых. Обобщенные результаты представлены в таблице 9.

Таблица 9

Показатели преобладающих компонентов агрессии на констатирующем и контрольном этапе эксперимента по методике Басса-Перри

<i>№ ребенка</i>	<i>Компонент агрессии</i>	<i>Полученные баллы (констатирующий эксперимент)</i>	<i>Результаты констатирующего эксперимента</i>	<i>Полученные баллы (контрольный эксперимент)</i>	<i>Результаты контрольного эксперимента</i>
1	Физическая агрессия	23	Средний	30	Высокий
	Гнев	11	Средний	14	Средний
	Враждебность	16	Средний	19	Средний
2	Физическая агрессия	29	Высокий	29	Высокий
	Гнев	16	Средний	13	Средний
	Враждебность	15	Средний	22	Средний
3	Физическая агрессия	26	Средний	28	Высокий
	Гнев	24	Высокий	21	Средний
	Враждебность	30	Высокий	32	Высокий
4	Физическая агрессия	22	Средний	28	Высокий
	Гнев	16	Средний	19	Средний
	Враждебность	19	Средний	18	Средний
5	Физическая агрессия	20	Средний	26	Средний
	Гнев	13	Средний	19	Средний
	Враждебность	12	Средний	25	Высокий
6	Физическая агрессия	28	Высокий	27	Средний
	Гнев	15	Средний	18	Средний
	Враждебность	20	Средний	21	Средний
7	Физическая агрессия	17	Средний	27	Средний
	Гнев	17	Средний	21	Средний
	Враждебность	19	Средний	20	Средний
8	Физическая агрессия	25	Средний	27	Средний
	Гнев	22	Высокий	18	Средний
	Враждебность	21	Средний	19	Средний
9	Физическая агрессия	28	Высокий	27	Средний
	Гнев	16	Средний	21	Средний
	Враждебность	25	Высокий	25	Высокий

Продолжение таблицы 9

10	Физическая агрессия	29	Высокий	27	Средний
	Гнев	28	Высокий	23	Высокий
	Враждебность	28	Высокий	23	Средний
11	Физическая агрессия	28	Высокий	27	Средний
	Гнев	20	Средний	12	Средний
	Враждебность	26	Высокий	24	Средний
12	Физическая агрессия	24	Средний	25	Средний
	Гнев	20	Средний	21	Средний
	Враждебность	17	Средний	23	Средний
13	Физическая агрессия	21	Средний	27	Средний
	Гнев	19	Средний	16	Средний
	Враждебность	18	Средний	24	Средний
14	Физическая агрессия	20	Средний	19	Средний
	Гнев	14	Средний	16	Средний
	Враждебность	12	Средний	14	Средний
15	Физическая агрессия	24	Средний	22	Средний
	Гнев	13	Средний	12	Средний
	Враждебность	10	Низкий	12	Средний
16	Физическая агрессия	22	Средний	27	Средний
	Гнев	18	Средний	15	Средний
	Враждебность	19	Средний	22	Средний
17	Физическая агрессия	29	Высокий	24	Средний
	Гнев	17	Средний	21	Средний
	Враждебность	27	Высокий	21	Средний
18	Физическая агрессия	22	Средний	21	Средний
	Гнев	14	Средний	13	Средний
	Враждебность	11	Низкий	20	Средний
19	Физическая агрессия	22	Средний	22	Средний
	Гнев	17	Средний	14	Средний
	Враждебность	18	Средний	16	Средний

Анализируя таблицу, представленную выше, можно сказать, что контрольная группа – в большинстве своем практически не изменилась, но при этом видны и ухудшения у данных детей. Экспериментальная группа – претерпела значительные изменения в лучшую сторону, но коррекция двух испытуемых не дала должных результатов.

Для подтверждения этого суждения использовался метод вторичной математической статистики, а именно t-критерия Стьюдента (Приложение 11).

Контрольная группа – $t_{ЭМП}=3.2$. Входит в «зону значимости»

Экспериментальная группа – $t_{ЭМП}=0.4$. Входит в «зону незначимости»

Исходя из выше сказанного, можно подтвердить то, что отсутствие коррекционной работы сопровождалось ухудшением эмоционального состояния испытуемых контрольной группы, то есть практически у.... отмечалось усиление агрессивных тенденций. В показателях испытуемых экспериментальной группы есть изменения, но они незначительны на общем фоне, потому что половина испытуемых не нуждалась в коррекции агрессии, но трудно отрицать позитивную динамику показателей под влиянием коррекционных мероприятий.

Четвертым этапом, вторично изучалась личность испытуемых. Обобщенные результаты представлены в таблице 5.

Таблица 10

Показатели преобладающих черт личности выявленных на констатирующем и контрольном этапе при помощи теста Кеттелла

№	Фактор											
	А		В		С		D		Е		F	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
1	7	5	9	10	5	6	7	7	6	6	7	5
2	7	1	10	7	8	3	3	6	6	4	6	5
3	3	7	3	10	3	8	9	4	8	4	4	2
4	5	5	2	10	6	8	1	1	4	4	8	2
5	9	3	4	9	8	8	8	7	6	6	4	4
6	7	7	6	6	6	6	7	9	9	6	10	10
7	5	8	6	9	8	9	6	8	9	9	3	10
8	2	7	2	9	6	5	5	8	9	10	4	9
9	4	5	1	8	6	10	4	8	9	9	5	10
10	5	8	4	7	10	10	3	7	6	8	5	8
11	4	8	10	8	6	7	1	7	9	10	1	8
12	4	7	7	9	1	6	4	7	7	8	4	8
13	5	10	9	9	7	7	8	9	6	10	3	10
14	7	8	9	5	8	9	6	7	6	9	7	9
15	6	9	8	9	8	9	1	8	8	10	4	8
16	6	10	4	7	3	7	1	6	6	7	9	7
17	3	6	7	10	3	8	8	9	9	8	8	7
18	7	8	8	10	6	8	4	5	6	8	7	6
19	1	9	8	7	10	8	3	5	6	8	7	8

№	Фактор											
	G		H		I		O		Q ₃		Q ₄	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
1	3	3	5	5	7	7	4	5	3	7	6	6
2	8	3	4	5	1	6	5	7	6	1	7	8
3	3	7	5	10	4	6	5	3	5	5	8	3
4	5	3	5	4	6	8	5	5	7	7	3	1
5	5	3	4	7	1	6	8	5	5	1	3	6
6	2	3	9	9	5	3	6	8	1	3	9	8
7	5	6	6	6	2	6	6	9	2	5	4	7
8	4	7	7	6	6	7	7	9	3	5	4	7
9	5	5	5	5	3	6	8	9	2	5	6	7
10	7	9	6	7	4	8	7	8	8	6	8	6
11	6	7	3	7	7	10	8	9	2	6	9	7
12	4	8	6	5	10	9	6	9	3	7	5	8
13	3	6	7	9	7	7	6	8	3	6	8	8
14	2	8	5	8	5	6	4	7	2	7	5	8
15	8	8	5	6	6	8	2	6	6	8	4	9
16	3	7	5	8	2	8	6	7	3	7	1	7
17	7	4	4	6	4	8	7	10	3	3	10	4
18	8	8	7	8	4	9	5	6	3	6	4	5
19	6	6	6	6	5	9	5	7	10	8	1	8

Анализируя данные, представленные в таблице можно отметить, что показатели контрольной группы – изменились, но динамика не однородна – у кого-то из испытуемых наблюдаются улучшения, а у кого-то наоборот. Показатели экспериментальной группы – претерпели значительные изменения в лучшую сторону.

Для подтверждения полученных результатов использовался метод вторичной математической статистики, а именно t-критерия Стьюдента (Приложение 11).

Контрольная группа – $t_{Эмп}=0.3$. Входит в «зону незначимости»

Экспериментальная группа – $t_{Эмп}=13.5$. Входит в «зону значимости»

Исходя из выше сказанного, можно подтвердить то, что коррекционная программа с опорой на активные методы кардинально повлияла на показатели эмоциональных характеристик детей подросткового возраста с нарушением слуха.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На современном этапе развития отечественной сурдопсихологии очевидно, что тема эмоциональной сферы – мало изучена, имеется недостаток исследований в данной области, однако оценка потенциала развития эмоциональной сферы и риска формирования эмоциональных нарушений у данной категории имеет важное значение для оптимизации процесса социализации и развития гармоничной личности. Большое внимание специалистов привлекают также, методы оптимизации эмоционально-личностной сферы при ограничениях слуховой функции (А. В. Запорожец, Г. Ланге, П. В. Симонов, Л. Фестин Геру и др.)

Методы активного обучения пользуются популярностью при разработке программ психолого-педагогического сопровождения детей подросткового возраста. Именно этот период онтогенеза предполагает особую чувствительность к данным технологиям (А. А. Вербицкий, В. И. Рыбальский, И. М. Сыроежина и др.). Вероятность использования дискуссий, имитационных игр, тренинга по отношению к детям подросткового возраста с нарушением слуха в практике сурдопсихологии мало изучена.

На основе выше сказанного была сформулирована следующая цель исследования: использование методов активного социально-психологического обучения для оптимизации эмоциональной сферы детей подросткового возраста с нарушением слуха.

Поставленная цель решалась через конкретные задачи.

В ходе исследования изучено 52 литературных источников, было выявлено следующие: что из себя представляет метод активного социально-психологического обучения. Выявлены особенности эмоциональной сферы детей подросткового возраста с нарушением слуха.

Проанализированы различные методы и методики эмпирического исследования эмоциональной сферы применительно к детям данной категории.

Для решения экспериментальных задач был подобран диагностический инструментарий, куда вошли: тест Люшера, опросник Басса-Перри, опросник САН, тест Кеттелла.

Оценка эмоциональной сферы детей подросткового возраста с нарушением слуха, показала преодоление: агрессии; тревожности; черты личностями, которые пагубно сказываются на эмоциональную сферу.

Корреляционный анализ с использованием корреляции по Пирсону, доказал статистически-достоверную взаимозависимость между такими показателями, как чем выше уровень тревожности, тем более выражен гнев; чем выше уровень самочувствия, тем лучше будет настроение; но в то же время, можно выделить неочевидные связи, такие как: чем выше уровень тревожности, тем более выражены такие качества, как недобросовестность, пренебрежение своими обязанностями и в целом безответственность; чем выше уровень гнева, тем более выражены такие качества, как замкнутость, недоверчивость, обособленность; чем выше уровень враждебности, тем более выражены такие качества, как тревожный, озабоченный и полон мрачными опасностями и др.

На основании полученных диагностических данных была составлена и апробирована коррекционная программа, направленная на оптимизацию эмоциональной сферы детей подросткового возраста с нарушением слуха при помощи метода активного социально-психологического обучения.

В ходе коррекционной работы дети были поделены на 2 группы (контрольная и экспериментальная).

По окончании коррекционных мероприятий была повторно проведена диагностика с использованием того же диагностического инструментария. Результаты исследования показали и доказали, что методы активного социально-психологического обучения способствуют оптимизации

эмоциональной сферы детей подросткового возраста с нарушением слуха. Достоверность различий между показателями констатирующего и контрольного эксперимента в экспериментальной группе подтверждена методами математической статистики, а именно t-критерий Стьюдента.

Таким образом, все задачи исследования решены, цель достигнута.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аболин, Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека [Текст] : монография / Л. М. Аболин. – Казань : Издательство Казанского университета, 1987. – 264 с.
2. Алексеевских, Д. Ю. Развитие детей с нарушениями слуха во внеурочной деятельности [Текст] : пособие для учителя и воспитателя спец. (коррекц.) образоват. учреждений I и II вида / Д. Ю. Алексеевских. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 295 с.
3. Анн, Л. Ф. Психологический тренинг с подростками [Текст] / Л. Ф. Анн. – СПб. : Питер, 2006. – 271 с.
4. Анохин, П. К. Эмоции [Текст] / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1964. – 110 с.
5. Базоев, В. З. Человек из мира тишины [Текст] / В. З. Базоев, В. З. Паленный – М. : ИКЦ «Академкнига», 2002. – 815 с.
6. Барканова, О. В. Методики диагностики эмоциональной сферы [Текст] / О. В. Барканова. – Красноярск : Литера-Принт, 2009. – 513 с.
7. Батаршев, А. В. Диагностика пограничных психических расстройств личности [Текст] / А. В. Батаршев. – М. : ИИП, 2004. – 439 с.
8. Батаршев, А. В. Многофакторный личностный опросник Р. Кэттелла [Текст] : практическое руководство / А. В. Батаршев. – М. : Сфера, 2002. – 374 с.
9. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / Т. Г. Богданова. – М. : Академия, 2002. – 224 с.
10. Боскис, Р. М. Глухие и слабослышащие дети [Текст] / Р. М. Боскис. – М. : Советский спорт, 2004. – 304 с.
11. Боскис, Р. М. Учителю о детях с нарушением слуха [Текст] : кн. для учителя / Р. М. Боскис. – М. : Просвещение, 1988. – 128 с.

12. Быков, А. К. Методы активного социально-психологического обучения [Текст] : учебное пособие / А. К. Быков. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.
13. Вачков, И. В. Основы технологии группового тренинга [Текст] : учеб. пособие / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 2000. – 224 с.
14. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе [Текст] : контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 208 с.
15. Вербицкий, А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение [Текст] / А. А. Вербицкий. – М. : ИЦ ПКПС, 1999. – 76 с.
16. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] : в 6-ти. т. / Л. С. Выготский ; под ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1983
Т. 5 : Основы дефектологии. – 1983. – 386 с.
17. Грабенко, Т. М. Эмоциональное развитие слабослышащих школьников. Диагностика и коррекция [Текст] / Т. М. Грабенко, И. А. Михаленкова. – М. : Речь, 2008. – 256 с.
18. Долгова, А. Г. Агрессия у детей младшего школьного возраста. Диагностика и коррекция [Текст] / А. Г. Долгова. – М. : Генезис, 2009. – 216 с.
19. Изард, К. Э. Психология эмоций [Текст] / К. Э. Изард. – СПб. : Питер, 2000. – 464 с.
20. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте [Текст] / В. В. Лебединский. – М. : Просвещение 2003. – 645 с.
21. Лоренц, К. Агрессия [Текст] / К. Лоренц. – М. : Издательская группа «Прогресс» ; «Универс», 1994. – 272 с.
22. Капустина, А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла [Текст] / А. Н. Капустина. – СПб. : Речь, 2004. – 175 с.
23. Карелин, А. А. Большая энциклопедия психологических тестов [Текст] / А. А. Карелин. – М. : Эксмо, 2007. – 843 с.

24. Кеннет, Ф. Технология обучения менеджеров. Где, когда и как их использовать [Текст] / Ф. Кеннет. – М. : Добрая книга, 2006. – 314 с.
25. Королева, И. Дети с нарушением слуха [Текст] : книга для родителей и педагогов / И. Королева, П. Янн. – М. : Каро, 2011. – 240 с.
26. Кочюнас, Р. Психотерапевтические группы [Текст] : теория и практика / Р. Кочюнас. – М. : Академический Проект, 2000. – 240 с.
27. Кряжева, Н. Л. Развитие эмоционального мира детей [Текст] / Н. Л. Кряжева. – Ярославль : Академия развития, 1996. – 208 с.
28. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет [Текст] / И. Ю. Кулагина. – М. : УРАО, 1999. – 175 с.
29. Кутбиддинова, Р. А. Методы активного социально-психологического обучения [Текст] : учебно-методическое пособие / Р. А. Кутбиддинова. – Южно-Сахалинск : СахГУ, 2014. – 136 с.
30. Маслова, Ю. А. Особенности смысловой сферы старшеклассников в условиях интерната для глухих и слабослышащих [Текст] / Ю. А. Маслова. – Ростов-н/Д., 2008. – 186 с.
31. Матяш, Н. В. Методы активного социально-психологического обучения [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. В. Матяш, Т. А. Павлова. – М. : Академия, 2010. – 96 с.
32. Оганесян, Н. Т. Методы активного социально-психологического обучения [Текст] : тренинги, дискуссии и игры / Н. Т. Оганесян. – М. : Ось-89, 2002. – 176 с.
33. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения [Текст] / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. – М. : Академия, 2007. – 176 с.
34. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова. – М. : Академия, 2009. – 192 с.
35. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика [Текст] / Д. Я. Райгородского. – Самара : Бахрах-М, 2001. – 672 с.

36. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога [Текст] / Е. И. Рогов. – М. : Владос, 1996. – 529 с.
37. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2004. – 713 с.
38. Рудестам, К. Групповая психотерапия [Текст] / К. Рудестам. – СПб. : Питер, 1999. – 384 с.
39. Самощенко, И. В. Глухой ребенок. Воспитание и обучение. Опыт матери и сурдопедагога [Текст] / И. В. Самощенко. – М. : АСТ, 2003. – 171 с.
40. Скаткин, М. Н. Дидактика средней школы [Текст] / М. Н. Скаткин. – М. : Просвещение, 1982. – 324 с.
41. Собкин, В. С. Подросток с дефектом слуха: ценности, ориентации, жизненные планы, социальные связи [Текст] / В. С. Собкин. – М. : ЦСО РАО, 1997. – 94 с.
42. Соловьев, И. М. Психология глухих детей [Текст] / И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф. – М. : Педагогика, 1971. – 448 с.
43. Сунцова, А. С. Если у ребенка нарушен слух... [Текст] / А. С. Сунцова. – М. : Детство-Пресс, 2011. – 359 с.
44. Фоппель, К. Групповая сплоченность. Психологические игры и упражнения [Текст] / К. Фоппель. – М. : Генезис, 2010. – 336 с.
45. Хлыстова, Е. В. Взаимосвязь стиля семейного воспитания и проявлений тревожности у детей подросткового возраста с нарушением слуха [Текст] / Е. В. Хлыстова, В. М. Волкова // Специальное образование. – 2013. – № 1. – С. 33-39.
46. Чуричков, А. Копилка для тренера: Сборник разминок, необходимых в любом тренинге [Текст] / А. Чуричков, В. Снегирёв. – СПб. : Речь, 2006. – 208 с.
47. Шаповаленко, В. И. Возрастная психология [Текст] / В. И. Шаповаленко. – М. : Гардарики, 2005. – 349 с.
48. Шихи, Г. Возрастные кризисы [Текст] / Г. Шихи. – М. : Ювента, 1999. – 132 с.

49. Эванс, Д. Эмоции [Текст] / Д. Эванс. – М. : АСТ: Астрель, 2008. – 295 с.
50. Яремчук, С. В. Методы активного социально-психологического обучения [Текст] : учеб. пособие / С. В. Яремчук. – Комсомольск-на-Амуре : АмГПУ, 2009. – 121с.
51. Huesmann, L. R. Television and the aggressive child: F cross-national comparison [Text] / L. R. Huesmann. – Hillsdale. – 1986. – P. 43-58.
52. Miller, N. E. The Frustration-Aggression Hypothesis [Text] / N. E. Miller. – Psychological Review. – 1941. – № 48. – P. 337-342.